

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación — Grado en Pedagogía
Asignatura: Psicología de la Educación
Profesora: Dra. Marta Ibáñez
Curso 2026-27

Ensayo académico

La retroalimentación formativa y el aprendizaje autorregulado

Sofía Navarro Gil
sofia.navarro@example.com

Fecha de entrega: 20 de enero de 2027

Introducción

La evaluación deja de ser un acto final de medición cuando se convierte en información para aprender. En las últimas décadas, la investigación educativa ha desplazado progresivamente el foco desde la evaluación como certificación del aprendizaje hacia la evaluación como parte integrada del proceso de enseñanza, en la que el juicio docente se traduce en decisiones pedagógicas y en información útil para el alumnado. En ese desplazamiento, dos conceptos han resultado centrales: la retroalimentación formativa y el aprendizaje autorregulado. El primero designa la información que el docente —o el propio estudiante— genera sobre el desempeño con la intención de reducir la distancia entre el estado actual del aprendizaje y el objetivo que se persigue; el segundo designa la capacidad del alumnado de dirigir sus propios procesos cognitivos, motivacionales y conductuales hacia metas académicas.

Este ensayo examina la relación entre ambos conceptos y defiende una tesis concreta: la retroalimentación formativa no es eficaz por sí misma, sino en la medida en que habilita al estudiante para interpretar la información que recibe y usarla en la gestión de su propio aprendizaje. La retroalimentación, entendida así, no es un input que se aplica al alumno, sino un componente del sistema mediante el cual el alumno aprende a regularse. Esta tesis tiene consecuencias prácticas importantes para el aula, porque sugiere que el criterio para valorar una práctica retroalimentadora no es su frecuencia ni su tono, sino el grado en que convierte al estudiante en agente de su propia mejora.

El argumento se desarrolla en cuatro pasos. Primero se define la retroalimentación formativa y se la distingue de la calificación, siguiendo principalmente a (Hattie & Timperley, 2007) y (Black & Wiliam, 1998). Después se examina cómo la retroalimentación se conecta con la autorregulación, tomando como marco el modelo sociocognitivo de Zimmerman ((Zimmerman, 2000)). A continuación se derivan implicaciones para la práctica docente y, por último, se recogen las conclusiones, señalando también los límites del argumento y las condiciones bajo las que la retroalimentación puede fallar incluso cuando está bien intencionada.

Qué es la retroalimentación formativa y qué la distingue de la calificación

La definición más influyente en la literatura es la de (Hattie & Timperley, 2007), para quienes la retroalimentación es la información proporcionada por un agente —docente, compañero, examen o el propio estudiante— respecto a aspectos del desempeño o del entendimiento de alguien, con el propósito de reducir la disparidad entre el nivel actual de comprensión o ejecución y un nivel objetivo o criterial. Tres rasgos de esta definición merecen atención. Primero, el agente no tiene por qué ser el docente: la comparación con el propio desempeño anterior, con el de un compañero o con un criterio explícito de calidad son todas formas de información retroalimentadora. Segundo, la retroalimentación se define por su función —reducir una brecha— y no por su forma: un elogio, una nota o un comentario detallado pueden serlo o dejar de serlo según operen sobre esa brecha. Tercero, la definición presupone que existe un objetivo conocido: sin meta claramente establecida no hay brecha que reducir, y la retroalimentación se vuelve ruido.

Esa condición revela el contraste esencial con la calificación. La nota es un resumen agregado y comparativo del rendimiento: sitúa al estudiante en una escala, frente a otros, en un momento dado. La retroalimentación formativa, en cambio, es información orientada a la acción: identifica qué se ha logrado, qué falta y qué pasos concretos pueden cerrar la distancia. Black y Wiliam ((Black & Wiliam, 1998)), en su amplia revisión de la investigación sobre evaluación en el aula, mostraron que las prácticas de evaluación formativa —aquellas en las que la evidencia del aprendizaje se usa para ajustar la enseñanza siguiente— producen mejoras sustanciales en el aprendizaje, con efectos especialmente

marcados entre el alumnado con más dificultades. Su argumento no es que las notas sean inútiles, sino que cuando dominan la escena evaluativa desplazan la información útil: el estudiante que recibe una nota tiende a leerla como un juicio sobre sí mismo y no como una guía, y deja de preguntarse qué haría de otro modo.

El mismo problema aparece en los hallazgos de (Hattie & Timperley, 2007) sobre los niveles de retroalimentación. Estos autores distinguen cuatro: la retroalimentación sobre la tarea, sobre el procesamiento de la tarea, sobre la autorregulación y sobre el yo como persona. Los tres primeros son los que efectivamente promueven el aprendizaje, porque actúan sobre el trabajo, las estrategias y los procesos con que el estudiante lo aborda. El cuarto —el elogio y la alabanza personal— resulta en general inefectivo o incluso contraproducente, porque dirige la atención del estudiante hacia sí mismo y no hacia la tarea. De ahí una paradoja pedagógica que este ensayo toma en serio: gran parte de la retroalimentación que los docentes dan a diario no reduce la brecha, sino que la vuelve invisible o la agranda, porque se sitúa en el nivel equivocado o está enmascarada en juicios personales. La retroalimentación formativa, en sentido estricto, es un subconjunto de la retroalimentación posible: aquella que ofrece información sobre la brecha y sobre los medios de cerrarla, y que el estudiante puede traducir en una acción siguiente.

De este análisis se sigue un criterio de distinción más fino que el habitual. La diferencia entre retroalimentación formativa y calificación no es que una sea cualitativa y la otra cuantitativa, ni que una sea oral y la otra escrita. Un comentario elogioso pero vacío no es retroalimentación formativa, y una nota acompañada de una descripción clara de los criterios y del desempeño puede funcionar como tal. Lo que distingue a la retroalimentación formativa es que responde a preguntas funcionales: ¿hacia dónde voy?, ¿cómo voy?, ¿qué sigue? — las tres preguntas que (Hattie & Timperley, 2007) identifican como el núcleo de la retroalimentación eficaz. La calificación, por su parte, responde siempre a una cuarta pregunta que la escuela hace con frecuencia pero que no ayuda a aprender: ¿cómo estoy yo, comparado con los demás?

Cómo se relaciona con la autorregulación del alumnado

La autorregulación del aprendizaje designa el grado en que los estudiantes son agentes metacognitivamente activos en su propio proceso: se fijan metas, seleccionan estrategias, supervisan su progreso y ajustan su conducta cuando los resultados no se corresponden con lo previsto. El modelo sociocognitivo de (Zimmerman, 2000) articula este proceso en tres fases cíclicas: una fase de previsión, en la que el estudiante planifica y se motiva antes de actuar; una fase de ejecución, en la que controla y supervisa su desempeño; y una fase de autorreflexión, en la que compara el resultado con la meta, atribuye causas y decide los ajustes para el ciclo siguiente. Lo decisivo para este ensayo es que cada fase requiere exactamente el tipo de información que la retroalimentación formativa proporciona: para prever, el estudiante necesita conocer con claridad el criterio de buen desempeño; para supervisar, necesita señales fiables sobre su progreso; para autorreflexionar, necesita poder comparar el resultado con la meta y no con su propio valor como persona.

A ese ciclo cabe añadir su componente motivacional, que (Zimmerman, 2000) sitúa en el centro: la percepción de eficacia personal para aprender. Un estudiante que se cree capaz de mejorar planifica con más empeño, persiste ante la dificultad y atribuye los fracasos a factores controlables; uno que duda de su capacidad tiende a abandonar ante el primer obstáculo y a atribuir el resultado a la falta de talento, que no se puede cambiar. La retroalimentación formativa opera sobre esa creencia de un modo que la nota no puede hacer: mostrar con datos concretos qué ha mejorado respecto al trabajo anterior y qué estrategia lo ha producido es, a la vez, información sobre la brecha y evidencia de que la brecha se puede cerrar. En cambio, la calificación comparativa entrega periódicamente a cada estudiante una prueba de su posición relativa, que para quienes se sitúan abajo es difícil de leer como algo distinto de

un veredicto sobre su capacidad. Así se explica por qué dos formas de evaluar el mismo rendimiento pueden tener efectos opuestos sobre la motivación: una alimenta la expectativa de mejora y otra la erosiona.

La relación es, por tanto, bidireccional y se refuerza. Por un lado, la retroalimentación formativa es la materia prima de la autorregulación: sin información sobre la brecha, el ciclo de Zimmerman se interrumpe en la fase de autorreflexión, porque no hay contra qué comparar. Por otro, la retroalimentación en el nivel de autorregulación —el tercero de (Hattie & Timperley, 2007)— no solo informa, sino que entrena: cuando el docente pregunta al estudiante cómo comprobó su trabajo, qué estrategia usó y qué haría distinto, está operando directamente sobre los procesos de supervisión y evaluación que definen la autorregulación. La retroalimentación en ese nivel convierte al estudiante en fuente de la propia retroalimentación, que es la condición de sostenibilidad de cualquier mejora: el docente no puede acompañar siempre, y el aprendizaje que depende exclusivamente de retroalimentación externa no se traslada a situaciones nuevas.

Esta lectura explica además los efectos diferenciales que (Black & Wiliam, 1998) describen. Las prácticas formativas favorecen sobre todo al alumnado con más dificultades porque dotan de información explícita a estudiantes que no pueden generarla por sí mismos: quien no domina todavía los criterios de calidad de una tarea no puede autorregularse sin ayuda, porque no sabe contra qué contrastar su trabajo. La retroalimentación formativa funciona aquí como andamiaje: expone al principio lo que el estudiante aún no percibe, con la expectativa de que, con el uso repetido, el criterio se interiorice y el estudiante empiece a contrastar su trabajo de forma autónoma. En términos del ciclo de (Zimmerman, 2000), el docente provee en fases tempranas la función de supervisión y evaluación que el estudiante asumirá después.

Conviene sin embargo subrayar el reverso de la relación, porque la tesis de este ensayo exige reconocerlo: la retroalimentación puede obstruir la autorregulación en lugar de promoverla. Ocurre así cuando la información llega en forma de juicio personal —elogio o crítica del yo—, que desplaza la atención de la tarea hacia la autoestima y fomenta atribuciones sobre la capacidad fija más que sobre la estrategia; ocurre también cuando la información llega tan completa y tan prescriptiva que el estudiante no tiene que interpretar nada, y aprende a esperar instrucciones en lugar de diagnosticar su propio trabajo. En ambos casos hay retroalimentación abundante, pero no formativa en el sentido pertinente: no forma la capacidad de regularse, sino la dependencia de quien regula en su lugar. La eficacia de la retroalimentación depende, en última instancia, del procesamiento que el estudiante hace de ella, y ese procesamiento es precisamente un componente de la autorregulación. De ahí la formulación central de este ensayo: la retroalimentación formativa y la autorregulación no son dos factores que se suman, sino dos caras del mismo proceso de aprendizaje.

Implicaciones para el aula

De lo anterior se derivan implicaciones concretas para la práctica docente. La primera concierne a la claridad de los objetivos. Si la retroalimentación se define como reducción de una brecha, el punto de partida indispensable es que el estudiante conozca el objetivo y el criterio de calidad con el que será evaluado. En la práctica, esto se traduce en explicitar los criterios antes de la tarea —mediante rúbricas, ejemplos comentados de trabajos de distinta calidad, o modelos analizados en clase— y no después. Una retroalimentación sobre un objetivo que el estudiante no conocía no reduce la brecha: la descubre demasiado tarde.

La segunda implicación concierne al nivel en que se sitúa el comentario docente. Los resultados de (Hattie & Timperley, 2007) sugieren priorizar los comentarios sobre la tarea y sobre los procesos y estrategias, y reservar los comentarios sobre la persona para un plano que no pretenda informar el

aprendizaje. En términos operativos: sustituir el elogio genérico y la crítica del yo por preguntas sobre el trabajo («¿qué comprobaste antes de entregarlo?», «¿qué parte quedó más floja y por qué?»). Estas preguntas, además de informar, operan en el nivel de autorregulación, porque entrenan la supervisión del propio trabajo.

La tercera implicación es institucional: reordenar el lugar de la nota. (Black & Wiliam, 1998) muestran que la combinación de nota y comentario tiende a anular el efecto del comentario, porque el estudiante lee la nota y descarta el resto. Si la retroalimentación ha de usarse para aprender, conviene separarla temporalmente de la calificación: entregar el trabajo comentado sin nota, y dar la nota después de que el estudiante haya leído los comentarios y propuesto una revisión. Esta simple secuencia convierte la evaluación en un ciclo —nueva evidencia, comparación con el criterio, ajuste— que replica, a escala del aula, el ciclo de autorregulación descrito por (Zimmerman, 2000).

La cuarta implicación es formar la interpretación. Puesto que la eficacia de la retroalimentación depende de lo que el estudiante hace con ella, el aula debe incluir momentos dedicados precisamente a eso: rutinas en las que el alumnado lea los comentarios recibidos, identifique qué acción concreta se deriva de cada uno y la planifique. Puede parecer pérdida de tiempo de contenido, pero es lo contrario: es el momento en que la información retroalimentadora se convierte en aprendizaje, y en que la dependencia del docente empieza a ceder su lugar a la autorregulación.

Conviene reconocer, finalmente, las condiciones que hacen viables estas prácticas, porque ignorarlas convierte la recomendación pedagógica en consigna. La retroalimentación formativa es exigente: requiere tiempo de corrección, conocimiento fino de la tarea y habilidad para formular comentarios que informen sin desanimar. Un claustro al que se le pide retroalimentar a fondo cada trabajo de cada alumno sin cambios organizativos acabará devolviendo comentarios rutinarios, y el sistema habrá cambiado de nombre sin cambiar de práctica. Por eso las implicaciones anteriores deben leerse como un problema de diseño didáctico y no de esfuerzo individual: reducir el número de tareas que se comentan a fondo a cambio de comentarlas mejor, usar la retroalimentación entre iguales y la autoevaluación con criterios explícitos para distribuir parte del trabajo informativo entre el propio alumnado, y reservar el tiempo ganado para los momentos de interpretación de la retroalimentación, que es donde está su valor. La formación del profesorado y la organización escolar tienen aquí una responsabilidad que la literatura suele dejar implícita: no basta con pedir evaluación formativa; hay que crear las condiciones organizativas para que sea sostenible.

Por último, estas implicaciones tienen una dimensión de justicia educativa que conviene no pasar por alto. Si, como muestran (Black & Wiliam, 1998), los beneficios de la evaluación formativa son mayores entre quienes más dificultades tienen, entonces la retroalimentación formativa no es solo una técnica de mejora del rendimiento medio, sino un instrumento de equidad: reduce la ventaja de quienes ya disponen de criterios de calidad por su capital cultural y familiar. Negligir la retroalimentación —limitarse a poner notas— es dejar que la evaluación opere como filtro en lugar de como apoyo.

Conclusiones

Este ensayo ha defendido que la retroalimentación formativa y el aprendizaje autorregulado constituyen un único proceso visto desde dos extremos. La revisión conceptual muestra que la retroalimentación formativa se distingue de la calificación no por su formato sino por su función: es información sobre la brecha entre el desempeño actual y el objetivo, y sobre los medios de cerrarla. La articulación con el modelo de autorregulación de (Zimmerman, 2000) muestra que esa información es condición de cada fase del ciclo autorregulador, y que la retroalimentación situada en el nivel de autorregulación no solo informa sino que forma la capacidad de autogestión. Las implicaciones para el aula se siguen

de aquí con naturalidad: objetivos y criterios explícitos, comentarios sobre la tarea y los procesos, separación entre retroalimentación y nota, y rutinas de interpretación de la retroalimentación.

El argumento tiene límites que conviene reconocer. En primer lugar, se ha razonado desde tres corpus teóricos y empíricos concretos —(Hattie & Timperley, 2007), (Black & Wiliam, 1998) y (Zimmerman, 2000)—, que aunque canónicos no agotan la investigación sobre retroalimentación: quedan fuera, por ejemplo, los estudios sobre retroalimentación entre iguales y sobre retroalimentación digital, así como los matices que la investigación posterior ha introducido sobre los contextos en que la retroalimentación no funciona. En segundo lugar, el argumento es de naturaleza conceptual y de derivación pedagógica más que de demostración empírica propia: las implicaciones para el aula se siguen de la teoría, pero su eficacia depende de condiciones locales —carga docente, cultura evaluativa del centro, formación del profesorado— que aquí solo se han enunciado. En tercer lugar, sostener que retroalimentación y autorregulación son dos caras del mismo proceso no equivale a sostener que la primera basta para producir la segunda: la autorregulación requiere también tiempo de práctica autónoma en que la red de apoyo se retira progresivamente.

Aun con estos límites, la tesis conserva su valor para la Pedagogía. Cuando la evaluación se concibe como información para aprender antes que como juicio sobre el alumnado, cambia la pregunta que el docente se hace —no «qué nota pongo», sino «qué necesita saber este estudiante para continuar»— y cambia también el lugar del alumnado, de destinatario de juicios a agente de su propio ciclo de mejora. Ese desplazamiento, apoyado en la evidencia sólida de (Black & Wiliam, 1998) y articulado con la teoría de la autorregulación, es probablemente una de las contribuciones más duraderas de la investigación educativa reciente al diseño de la enseñanza.

Referencias

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>